

義務教育課程における福祉教育〔2〕

村上尚三郎

はじめに

福祉教育は近年ようやく各方面からの関心をよぶところとなり着目されるようになってきた領域であるが、さりとてその「福祉教育の概念¹⁾」は未だ定着をみていない。いわんや、文部省学習指導要領に示す教科、道徳、特別活動等の学習の中に内容として系統的にとり入れられているわけでもない。今回改訂された新学習指導要領（小学校）を福祉教育という面からみて疑義をもたれる点がないでもない。これは十分検討の余地を残す問題でもある。義務教育課程における福祉教育の制度化はもとより望まれるところであるが、その実現への予測は当分立たないであろう。

今日、福祉教育の指定校制度もみられるようだが、むしろ地域社会や自治体、学校が独自の立場で自主的に（学校教育目標の一つとしてとりあげ）展開するという方式がきわめて現実的であるといえないか。しかし、ここで考えておかなければならない基本的なことがらがある。例えば、福祉教育を即福祉実践の教育だと安易に理解させて実際的な活動プログラムをたてるというように短絡的に実践と結びつけて展開の主軸とする考え方はどうだろうかという問題である。形式を重く見プロセスぬきの、結果を焦り子どもたちを実践へと駆りたてるのは拙速のそしりをまぬがれない。およそ教育は長期の計画・見とおしを必要とするし短時日でその成果があがるものではないからである。いわば教育の過程は刹那的・短期的・即応的なものでなく、継続的・長期的・発展的なそれである。

福祉を教育目標の一環にとりあげるのはよいでしょう。その際、なぜこのことがらをとりあげたのかその理念的根拠や、学校教育があずかって力となる現実的課題は何であるかといった背景を地域社会の実態に照らして明らかにしておかなくてはならない。

福祉教育の実際面では、学校生活のすべての領域の経験を基底として、人間尊重への理解と学習実践をとおしての共同的連帯がどれほどヒューマンな自己確立に資するものであるかということをはひとりひとりの子どもが主体的に学びとっていくものでなければならない。また、現実の社会をリアルにみつめ考える学習を経ていくなかで能動的に福祉的諸問題の存在に着目し、福祉について子どもなりに個性的な関心や意識、科学的な思考の能力や態度を身につけるよう発展深化していくものでなければならない。

以上のような考え方に立つ福祉教育は、その展開に当たっていくつかの研究内容を持つ。その

第1は福祉教育の力点と方向をどのように定めるかという着眼の明確化の問題である。第2，学校生活の主要部分を占める教科において福祉教育にかかわる教科の論理とは何か，また指導の在り方を重視し教師の教科学習観のなかに福祉的要素を，学習が成立するという実践的なそれとしてどのようにもり込まれるべきかということが究められなければならないと思うのである。

以下に，福祉教育志向の視座，教科学習における指導条件の福祉的考察，新学習指導要領の検討等についてみていきたい。

(福祉教育の展開に当っては，それを学校教育のすべての分野を通じて行なう〈巨視的な〉立場と，ある特定のジャンル例えば社会科教育を通じてといった形式の中で行なっていく〈微視的な〉立場とがあるが，今日教育状況に照らして前者の立場がより教育学的であり福祉学的であると思われる。この問題は実は福祉教育の概念や目的とも重要に関連しあうことなのである。)

1. 福祉教育志向の視座

(1) 科学的社会認識の啓培

社会科等を中心とした教科学習において科学的思考を働かせることにより，現代社会における人間疎外の非福祉的現実としての諸事象を把握すること，つまり社会認識を啓培することが第一義となろう。ここで，教師と国家権力とのかかわり，教師自身の社会認識（後出）のもち方の問題がある。「教師は子どもの発達にたいして指導的役割をもつものではあるが，その教師の上に実は権力の強制力というものが，おおいかぶさっているのである。そこで教師はその権力の性質をみきわめ，その権力がねらっている方向をきわめて（つまり社会の政治的経済的な法則をよく理解して）子どもの幸福を守るにはどうしたらよいかを，よく考えねばならないのである。やはり社会の科学的な分析により科学的知識の裏付けを得た社会認識によって，歴史的方向がどちらに向いているかを正しく知らなければならない²⁾」から子どもの社会認識を培ううえで教師の社会認識への期待は大きい。かりに「社会についての科学的な認識，歴史についての科学的な理解を教師がしっかりもってないなら，教育によってどういう人間を形成すべきかといういわば教育の第一義がはっきりしないはずである³⁾。」要するに教育目的が明確に把握されていないことが指摘される。

なおここで科学についての基本的な考え方もはっきりさせておこう。それは「最も特色ある知識である。それはその程度々々において学習の完成の結果，即ちその完結を示す。或る考えられた場合において，我々の知識は確実なるもの，決定されたもの，片のついたものであって，我々がそれについて考えるものではなく，それを以て考えるものである。良い意味においての知識は意見や，臆測や，空論や，伝説とは異り，『それこの通り，間違いない』として確められたものである⁴⁾」から，この合理化した知識としての科学観は，学習を進める中で教

師の手によって具体的せんさいに生かされることが必要なのである。

何れにせよ教育を通じて、子どもの社会認識がより確かなもの、科学的・合理的なものに高められることは次の世代に対するわれわれの期待でもある。

(2) 人間尊重による相互理解と協調

今日の学校教育で最も欠けているもののひとつである。また奇妙にも常に「たてまえ」と「ほんね」の間を無原則に行き来している価値理念でもある。しかも、周知のようにこの理念からかけ離れた存在としての子ども像をつくりつつあるのだ。

この主因に、教師の専門的な力量不足、とりわけ資質としての倫理性の低迷や、好ましい学習形態論に依拠する自主協同学習の回避を指摘したい。倫理性の低迷は福祉観の欠如であり協同学習の回避は指導観・教材観の貧困によるものである。

この問題を「期待する子ども」に焦点をあてれば、すべての学習をととしてヒューマンな実践性の内面化を醸成し、道徳的に如何に生き自己実現をはかるか、集団内における個性的役割認識をととしての不可欠的存在として市民的社会協力や奉仕にふさわしい自主的な態度形成を如何にしてはかるかに向けられなければならない。生きた学力としてのこの社会的知見・情意・態度はいうまでもなく社会的連帯の意識高揚とその実践への具現にまで止揚されることが望まれるのである。

(3) 地域社会における福祉資源への着目

社会科を中心とした教科の学習、道徳ならびに特別活動等の統合的な成果の発展は「地域に生きづく実践的学力」として必然的に身近な地域社会に学習者の眼が向けられなければならない。

そのためにこそここで原理的に学校の在り方が問われるわけだが、本来「学校が学校以外の環境において有力である教育条件を看過する時には、学校は社会精神を離れて衒学的、主知的精神に墮してしまふ。児童は勿論学ばんがために学校にゆく。しかし学問の研究が個々分離した意識上の仕事となった時、それが最も有効な学問であるや否やは疑問である。学問をかような個別的な仕事と見て、共通の利害得失をもった活動に参加することからくるところの社会的意義を除外しようとする時、そうした孤立的な主知的学習の努力はその目的に反することになる。この場合、我らは個々の児童をして孤立的に運動神経や知覚神経を働かすことはできるであろうが、しかし、これによって社会における諸般の事物がいかなる意義をもてるかを理解させることはできない⁵⁾」のである。

ここに見る学校と社会のつながりは、その在り方如何によって子どもの成長に大きなひびきをもたらすものであることを知るのであるが、わけでも学校が開かれた存在として地域社会に眼を開く場合「学校内における学習は学校外における学習と連続一貫し、両者の間に自由交渉が行われるようにせねばならぬ。そしてこれは両者の社会的興味が無数の接点をも有する場合において初めて可能だ⁶⁾」という学校観を教育行政担当者や学校自らがもたなくてはならない

であろう。

また、福祉資源自体について考えてみると社会福祉の諸資源はそれらが一面に具備している教育的機能からみてむしろ学校教育へ期待するところのもの、学校教育活動発展の場つまり社会参加の学習（福祉的実践活動）の場としての性格を持って存在しているといっても過言ではないのである。

今日、子どもと施設を結びつける教育的紐帯はごく一部を除いてほとんど皆無であること。「学校教育の福祉資源への接近」や「福祉資源に対する教師の正しい理解」等、資源の学校教育へ寄せる期待のあることは一般に「資源のもつ教育へのリード」所在を示すものとして意味をもっており、われわれはこのことを見落としてはならない。

2. 主として、教科学習における指導条件の福祉的考察

義務教育課程における福祉教育については、その必要性ならびに展開（仏教大学研究紀要第55号）、福祉教育へのアプローチと領域別考察（仏教大学社会学部論叢第6号）について拙考を論じてき、また、児童・生徒の社会福祉意識（同上第11号）についてもみてきた。

ここでは、総合的な立場（教育活動の）から福祉教育が成立するための指導条件について考えてみたいと思う。

今日の教育課程を構成するところの、教科・道徳・特活等何れの領域をとりあげてみても、それが福祉教育を志向する指導条件を問題にするのであれば、その成否・可否を論じたり、整・不整を決定する基本要素は「教師（論）・その在り方」に求められるであろう。「古い型の教授活動は教師を一種の独裁官的支配者として扱う傾きがあった。新しい型の教授活動は時として教師を、たとえ必要なものに違いないとしても、無視せられ得る要素として、殆んど有害でさえもある要素として扱うのである。実際においては、教師というものは一つの社会集団の知性的指導者である。教師が一個の指導者であるというのは、教師としての地位によってではなく、むしろ一層広汎な一層深大な知識と渾熟した経験とによってである。自由の原理は生徒に自由を提供するが、しかし教師は自由の埒外にあって、あらゆる指導性を断念しなければならぬという見解は実に愚である⁷⁾。」とする教師の指導者像描写は極めて教訓的である。

ここに、広範にわたる知見的態度と練達した指導技術の持ち主として学習者に働きかける教師の、機能上の基本的原則をみることができるといえるものである。

逆に「教師が課業の道程を提示して、それが生徒によって追従せられることや、または教師が事態を整備して、その範囲内において問題や課題が提起せられることは、ひとつの独断的な認定であると解釈して、この解釈が教師の地位を圧縮する傾向を馴致⁸⁾」してはならないことに思いをいたさなくてはならない。このことは、教師の指導上の形式性や固定的枠組みが厳戒されなければならないことを示唆してやまない。

「豊富な知識」をもち、「専門的な職業的な知識」をもつ必要も亦デュウイーが所論とする

ところである。これは、単に教師が、担当する教授内容により深く精通するということにとどまるのではなく、確かな学習の見通しと、その展開実践のためにこそ、すぐれた観察眼を駆使して、学習者たる児童生徒の心身両面にわたるすべての反応を敏感かつきめ細かく把握し、研究し、教授活動に有用に役立てなければならないことを強調するものと思料される。

とかく、われわれは、よく教師が教育目的達成のために教授や学習活動の形態を一定のフレームに嵌め込み、問題（解決）の核心の周辺を意図的に試行錯誤させるというようなまわりくどさを経過せずに、短絡的に主知的に規定のインフォメーションを注入し受け止めさせるという、一見能率的ではあるが「学習をした」という実をともなわない全く不自由な——学習事項の各個に何の反問も生じないままに、おどろきや共感、疑問等の情意的・感性的認識や思考訓練の場が著しく欠けている——作業の連続の中に自己を埋没させ明け暮れている無目的な状態にあることを見聞する。

およそ、「色々な外界の事情を顧慮しないで農夫が農業の理想目的を立てることが無謀であるように、教師が児童の事情を考えず、教師自身の目的を以て児童の成長の正当な目的と考えてはならない。蓋し、目的は或る活動即ち農業とか教育とかいう活動を進めるに必要な観察、予想、及び設備に対する責任を引き受けることを意味する。時々刻々進みゆく活動を遂行するために、観察や選択や計画を助ける限りにおいてのみ目的の価値はあるので、もしそれが外界の権威により強いられた目的であったならば、それはわれわれの行動を妨げ、却って害となるであろう⁹⁾」ことを熟知しなければならないであろう。

以上、教育における指導条件に根本的にかかわって重要な教師の論理の一斑をみてきたが、ここで指導条件の福祉的考察は以下に概観するような今日の教育における歪みある非福祉的現実と照応することに着目しないわけにはいかない。

現今の、子どもをめぐる教育問題は、時代の変容を背景として実に多様性と可変性を帯びて招来されつつある。それらはここ数年来の関係各調査結果（表1）が如実に示すところであるし、またマスメディアによって日常的にもたらされる情報でも明らかである。

これについていささか立ち入って分析をすると、まず魅力なき学校像が浮き彫りにされる。それは、教育活動推進の施設・設備の状況、学級定員規模の適・不適、地域社会における教育の啓発的滲透度、教育経営にみられる学校長の権威性の所在、教師の教職の専門性ならびに教師間の連帯感の情意性、子どもにとっての健全生活志向と学校生活における「やりがい」・「はり」との相関およびその結果、子どもの集団帰属や仲間意識の傾向性などにみられるもので、あるものは外面的に顕在化し、あるものは内面的に潜在化した問題となっている。わけても、教師の子どもに対する研究不足・認識理解の低さとそれに相俟った教育力の質的低下は、子どもとの信頼的な人間関係の歪みと因果的に相関し、多くの落ちこぼれの子どもをつくりだし、関連的に子どもの非・反社会的行為を子ども自身の逆選択というかたちで頻出させ彼等の心身の健康を阻害させている。

表 1 子どもをめぐる教育問題

調査発表 年 月	調 査 者	調 査 テ ー マ	象 徴 的 問 題 事 項	備 考
昭49. 9※	厚 生 省	児童の「虐待・遺棄・殺害実態」	虐待・殺害・心中・遺棄……401件 「子どもは邪魔」「モラル喪失の反映」 （養育忌避・無責任態度・親の身体、精神的障害）	児童とは3才児未満 児童相談所対象 ※48年度調査
50. 3	日 教 組	「学習と生活」	通塾……平均56.3%（授業がわからない） 学校生活適応・不適応（楽しくもし、つま らなくもする）の理由順位……「友だち」 、「遊び」, 「クラブ活動」, 「運動」。	5 府県（山形・神奈 川・三重・大阪・佐 賀）指定 小3・6, 中2 計2,313人対象 アンケート
52. 1	創造教育セ ンター・日 本生命	「現代っ子 のタイプ・ 学校生活と 親のしっ け」	「みんながやればやってもよいが、できれ ば見ているほうが好き」（48%）	小学生 5,000人対象 アンケート
52. 1	京都府教育 研究所	「帰校後の 子どもの実 態」	「遅寝遅起き型への傾向性が強く基礎的生 活習慣の形成確立に問題あり」 （心身両面の発達に根本的な弊害招来のお それ）	府下25小学校4年生 470人対象 アンケー ト
52. 1	国立教育研 究所	「学習意識」	「〇〇教科が好き」……学年ごとに減少 「勉強への“はり”」……小学生(23.5%), 中学生(8.7%), 高校生(6.9%) 「教師のうち、子どもをきちんとつかんで いるのは3分の1」	小学6年・中3・ 高2・教師対象計 17,456人にアンケー ト
52. 3※	鳥取県教委	「筋拘縮症 の患者」	患者・要観察者は、これまでの確認数の倍 （114人・発生率 0.14%）	県下全小・中・高児 童生徒95,387人対象 （国・私立を除く） 全世帯に問診票。 「他県も徹底調査 を」の声。 ※51年9月実施
52. 3	朝 日 新 聞	「教育問題 に関する意 識」	義務教育に不満, 50% 通塾はよくない, 58% 対教師観「熱心だ」, 12% 対子ども観「のびのびしていない」, 54%	全国抽出による3000 人（有権者）を対象 に面接
52. 3※	文 部 省	「学校保健 統計」	「体格は向上したが100人中94人が虫歯」 「近視, 学校段階が進むにつれて増」	幼稚園～高校 320 万 人対象 ※51年度健診のまと め
53. 5	兵庫県社会 福祉協議会	「生活意識」	自殺者の気持わかる, 8.8% 過去に自殺を考えた, 2.2% 自分も試みたことあり, 0.14%	小学校5・6年1,980 人対象アンケート （回答率71%）
53. 7	京都市健康 教育研究委 員会・同学 校保健会	「健康に関 する実態」	朝食抜き 小学生 5.5% 中学生 12.5%（高学年になるほど増）	小学生 4,936人 中学生 2,071人 対象アンケート
53.12	警 察 庁	「少年非行 実態」	「遊び型非行の激増」 「低年齢化傾向の進行」 「少女非行20%台に」 「校内暴力の集団化・大型化」	昭和26年, 第1のピー ク 昭和39年, 第2のピー ク 今年, 第3のピーク

このような現象はいきおい一般の学校不信・教師不信を生み出してき、義務教育そのものに対する不満も大きくとかく学校の在り方に対する批判として様々な問題点が指摘されるところとなり、「ゆとりある教育の中で、自ら考え正しく判断する子どもの力」を養おうとする新しい教育課程（後出）が生み出される契機ともなってきた。いまにみる乱塾時代の招来は学校・教師不信に拍車をかけるものであったし、「わかる授業、楽しい学校」（日教組）は単なる標榜に過ぎず絵空事の域から抜け出ない。

以上のことがらをふまえて、現実の学校教育における指導の実態をみる時、受験体制下の知育偏重主義が「子どもたちに何を学びとらせ、どのような人間を育成していこうとするのか」という、教育の本来的な在り方や理念、目的の達成からかなり懸隔し逸脱していることはここであらためて論ずるまでもないところである。

教育における諸問題を集約すると、形骸化した教育技術のみが専行しよりヒューマンな立場に立つ肝要な人間形成のための指導の条件要素が後退・欠落しているところに今日の問題が介在している。まさに「福祉観なき教育」の存在を指摘し得よう。

また、あらゆる意味で、子どもが中心的存在として機能する条件を学校はもたなければならぬ。デュウイはつぎのようにいう。「数年前、私はすべての観点からみて——芸術的な点からいっても、衛生的な点からいっても、また教育上の註文からいっても——児童のためにこれならよいと思われるような机と椅子をみつけようとして市内の学校用具店を探ね廻ったことがあった。ところがわれわれの要求するようなものはなかなかみつからなかった。ところがついに他の連中よりは聰明な一人の商人がつぎのようなことを言った。『お気の毒ですが、手前どもにはお望みのような品はございません。児童がそれでなにか仕事をするようなものをお望みのようでございますが、ここにあるものはどれも聴講用のものでございます。』と。この商人のことは伝統的な教育をよく物語るものである。¹⁰⁾

わかるようにこのデュウイの懐古は単なる挿話ではない。伝統的な教育の形態が端的に物語られているほかに、彼の指摘は今日の教育の改善をせまられる各部門にも充当されるであろうし、また少なくとも子どもの学習生活からはおよそ「聴講」の概念は払拭除外されなければならないものであることを示唆してやまないものがある。

さて、学校教育における指導条件の福祉的考察とは何かということを明らかにしていくために、例えば

○ 教科の論理とは如何なる構造をもたなければならないものなのか。

また、

○ およそ福祉的視点に立つ学習成立の諸要素というものはどのような枠組みで構成されるものなのか。

等について考察を試みたい。このことが近年ようやく関心をもたれてきた福祉教育の内容と方法に理念的論拠を与えることになるのではないかと思われるからである。

(1) 教科の論理

すでにみてきたように、学校における指導の場が非論理的に組織づけられ、そのことが多様な阻害状況をもたらし、いわゆる教育病理の一環として一般化することは、もとよりわれわれの望むところではない。「真の学科とは実際に興味を促進するものとして心意の活動に参加するような事物に外ならぬ、ということをはっきりと明らかにしておけばよい。(略)生徒の前にただ学ぶべき学科として提供された場合には、生徒の学修又は研究は畢竟わざとらしいもので無効果に終わるのであるが、生徒が興味をもっている活動を有効ならしめるように(略)自覚するに至れば、その学修は有効となるのである¹¹⁾」ことの理解は具体的に教科指導の本質的な在り方は何かにつながるものと思われる。即ち教科の論理(図1)をみるときに、ここで「教師」

「子ども」、「教材」の3者が有機的に関連しあうというその相関がより重要視されるところとなる。

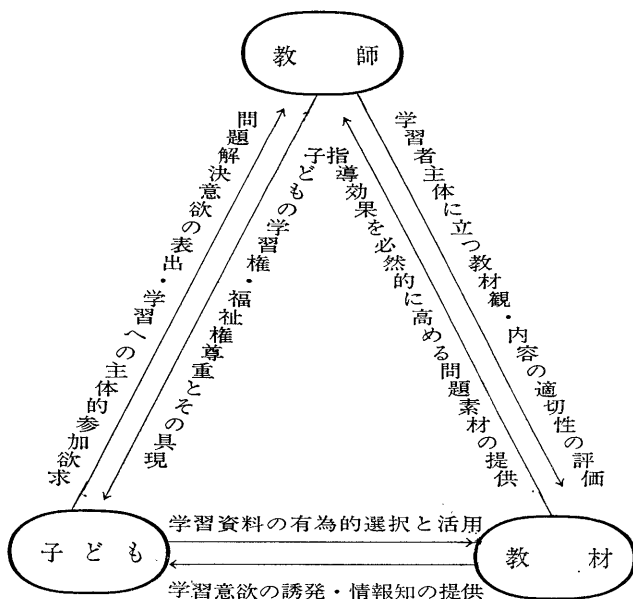
「子ども」は本来潜在的に旺盛な知的、行動欲求をもった存在であることの承認が前提となる。この認識に立って問題解決に向けての学習意欲を「教師」に対し自己のよき理解者・援助者であることを知ってあるがままに表出し続けていく。教師が命ずるとおり従属的に動くといった学習参加の仕方ではなくて、「学習は自分たちで(計画をたてて)進めているのだ」と

する主体的な遂行欲求や学習実践をもって「教師」にせまっていけるような進取的な姿勢が望まれるところである。

「教師」はそうした子どもの意欲づくりに格段の努力を払わなければならないことはいうまでもないが、その根底に子どもの「学習権や福祉権¹²⁾」の存在することを認識尊重し専らその具現に努めることが期待されるのである。

教師が単なる指導上の巧緻な技術屋であってよいのかどうか、あるいは外形的な権威のみふりまわす教育の番人的存在であってよいのかどうかはもとより厳しく問われなければならないが、教師たる者はすべからず、学習の主体は常に子どもであることに着目しその実現の方向にむけて子どもたちの積極的な学習ニーズの誘発に心し、そのニーズに対応した学習環境構成に

図1 教科の論理



十分な意を払い、個々の子どもを大切にしながらも学級をまとまりのある一つの集団として育て組織化し、個別的にも集団的にも学習に質的な「張り」をもたせるよう創造的・個性的な指導性を存分に発揮していける実践者でありたい。

ここで「教職の専門性・教師の専門的資質¹³⁾」こそ教師と子どもとの有機的なつながりの成立を左右する基本的なエレメントであることに思いをいたしたい。

つぎに「教材」と「子ども」の関連はどうであろうか。

考えてみると教材は学習する子どもにとってもっとも身近な学習素材として存在するものであるが、教材のもつ具体的な問題としては、

- ① 子どもにとってもっとも魅力ある資料的価値を具備しているか、つまりその内容の豊かさ、持続的な興味・関心を惹き起こさせ子どもに働きかける要素が盛り込まれているか。
- ② それは事前に子どもが選択する対象として存在していたか、つまり与えられるものではなくて自らが必要にせまられて選び出すものとしての性格をもっているのか。

の2点があげられよう。

さて「教材」の本質、原理とはどのようなものであろうか。史的にみると「近代の学校教育は教材についての新たな意識を生みだした。コメニウスのいう（すべての人にすべてのことを教える普遍妥当の技術）には、たんに教授技術の改善だけでなく、自然科学など組織だてられた文化諸領域の教材化への関心がこめられていた。ここには、人類の膨大な文化遺産を基本的有用性の観点から精選し、集中的に教授するという方式を成立させる方向がしめされていた。しかし、多数の子どもを一斉に教授する過程が子どもの成長や生活から遊離し、形式化におちいる傾向があり」（岩波小辞典・教育第2版）とした。いっぽう「教育の材料は主として社会生活に内容を与えるいろいろな意味の集まりから成立っている。（略）社会生活が複雑となるに従い、これらの意味や観念が数量においても価値においても一層増加する。されば、来らんとする新時代の人々にこれらの材料を適切に伝達するためには、特殊の選択、様式化、組織化を必要とする。（略）教育者は自分が与えたお極まりの文句を以て生徒が教材を学習しかつこれを再現する能力の増進することを以て己が任務とし、社会員として発展しつつある児童の活動の中にその教材を組織立てしめることを重んじないようになる。しかし、教材の真の原理は、児童をして最初、社会的に発生し社会的用途をもてる実際上の業務に従事させ、然る後、一層大なる経験をもてる他の人々によりて伝達された事実や観念を、児童の直接経験中に同化させることによって、当面の材料や法則の科学的洞察に向って進ませることである¹⁴⁾。」

ここで教材はその性格上組織化される必要があること、また子どもの経験同化の有意性についてもふれる後者の見解をこそ重視したい。なお、「教材」のもつ基本的性格や機能が教科や学習構造のうえで重要な位置を占めていることを再認したい。何れにしても「子ども」から「教材」へ（学習資料の有為の選択と活用）、「教材」から「子ども」へ（学習意欲の誘発・情報知の提供）の両方向の示す原則を基底的なものとして把握しておこう。

「教師」と「教材」の関連もまた重要だ。良識ある教師は教材の決定に関して恣意的態度をとらないものである。「教材は、教具がその用具性に着目され具体物を指すのに対して、文化財としての観念、思考方法、技術などを含んでいる。教材がある一定の教育目標によって系統的に編成されて教科ができるが、同じ教科でも、そこで採用される教材は時代や社会の要請によって異り、また、教育観によってもちがってくる」（新版教育学小事典・法律文化社）ものであるから、教師の教育観・教材観がそのまま子どもの学習にも大きなひびきをもたらすことになる。問題なのは「教師の教材解釈の深化、拡大である。教師中心の授業の場合は、みずからの敷いた路線へ子どもたちを引きつけることが中心であった。だから、それからはずれる子どもの発言はすべて切りすてればよかった。しかし、子どもたちが主体となって進めている討議を学習目標に照らして深め、方向づけ、体系化してゆくための的確な発言をするためには、かなり広範囲のしかも深い教材の理解が必要である¹⁵⁾」とされることである。

そこで、教材が学習者とうちかわりあうのか、どうかかわりあわなければならないのか確かな見とおしに立ち教材の本質をとらえたうえで「学習者主体に立つ教材観」が強調されてよいであろう。

(2) 福祉的視点に立つ学習成立の諸要素（学習構造）

この問題を構成する枠組みは図2にみるとおりである。

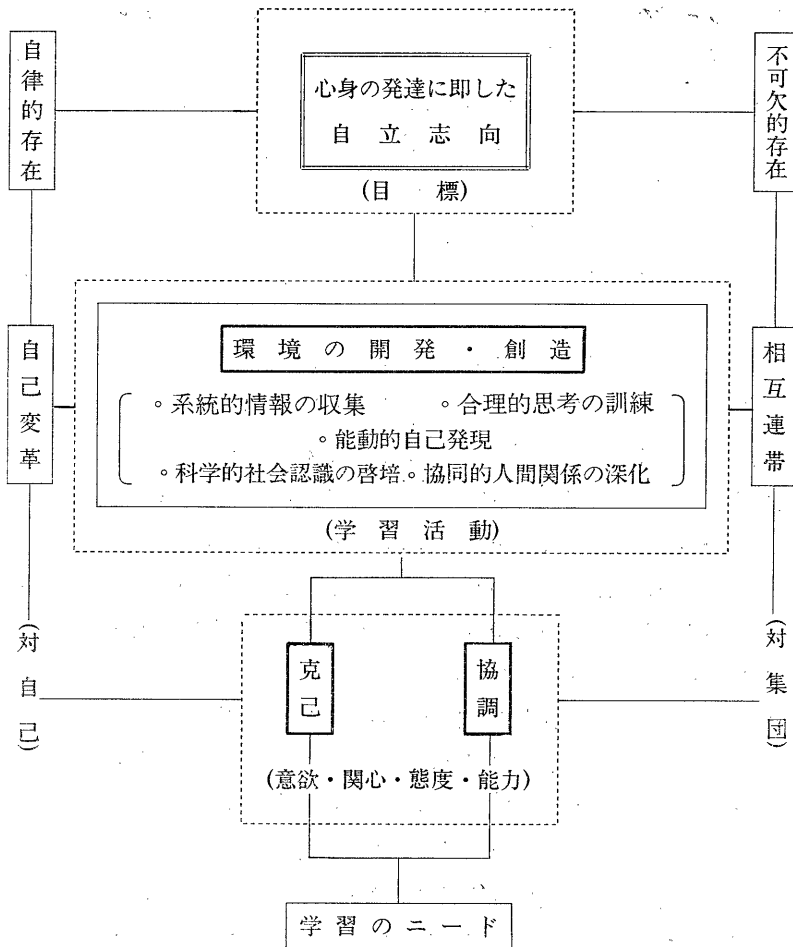
「福祉的視点に立つ」という前提があるようにここに焦点をあわせて以下枠組みをみていこう。

個々の子どもはそれぞれ個別の形で学習のニーズをもつ。そのニーズは具体的に学習に対する「意欲・関心・態度・能力」等を内的に包蔵し表出される。その際自らに対する『克己』と他に対する『協調』は欠かすことのできない基本的な徳性としての、また核としてのビヘイビアである。

このようなニーズを基盤にして学習問題が構成組織化され「学習活動」が展開されるのだからねらいとするところは積極的な『環境の開発・創造』であることに注目しよう。そのためにみるような・系統的情報の収集、・合理的思考の訓練、・能動的自己発現、・科学的社会的認識の啓培、・協同的人間関係の深化といった中心的活動が少なからず寄与するであろう。

もとよりこれらの活動はそれぞれ分立して機能するものでなく互いに相織りなして統合されるということが肝要だ。系統的情報の収集を例にとってもそのことが指摘できる。今日現に子どもが教師や教材から得るインフォメーションが多過ぎるという知的偏重・主知主義的学校教育という問題を投げかけているのだが、それは「単に日課や試験の際に再現せんがために報道（知識）を獲得し蓄積することが余りに多いのである。この報道の意味におけるいわゆる『知識』は、将来の研究、即ち更に多くの事物を発見し又は学習するための流動資本、即ち必要な資源に外ならぬ。しかもそれは往々学問の目的であるかの如く取扱われ、遂に知識を蓄積し、又これを誇示することが人生の目的となる。然るに知識をかく固定的な理想とすることは

図2 福祉的視点に立つ学習成立の諸要素



教育の発展を阻害するもので、それは思考を活用する機会を与えないばかりでなく、思考を屏息させてしまう¹⁶⁾」のである。ただし、「思慮ある行為から分離された報道は畢竟死物であり、心意を粉碎する重荷に外ならぬ¹⁷⁾。」

思考の訓練を積み重ねることは、考えることを大切にする学習展開の必然の経緯であり、その所産として思考の質をより生産的・創造的なものに高めていくことにもなる。リアルな問題場面向かい既有の生活経験や情報知を総動員して観察し、比較し、分析し、その結果をためらいなく自由にオリジナルな考え方として出していくということが学習の基幹通路にならないといけない。そうしたルートを一步一步着実な足跡を印しながら歩むことによって科学的な社会認識のめばえも培われるというものだ。

社会をありのままに見つめいろいろな問題のあることに気づき、より民主的で幸せな社会を

実現するためには多くの問題を解決していかなければならない、といった社会的・国民的課題の自覚にせまろうとする（子どもなりの）認識の筋道が体系化されるためには、教師は拱手傍観するアウトサイダーであることを許されない。彼自身も確かな知識に支えられた社会認識の持ち主であることが要請されよう（教職の専門性・教師の専門的資質とも関連）。

歴史的現実としての権力・社会構造を見すえ、国民生活の阻害状況の発生要因やその経過と現状を究明でき、当面の国民的課題（の性格と内容）を把握し、未来に向け理想とする社会実現のために必要な方向選択の予見知を堅持するよう、社会認識を深め自己確立に資する厳しい研鑽が必要である。そこにこそ、子どもとともに学ぶ教師の在り方の原則があるというものだ。

これらの背景には社会科学としての教育学の立場から、すべての子どもの幸福を願おうとする教師自身の巨視的な教育目的が打ち樹てられなければならないという歴史的必然がある。

教育を社会過程とみ（デュウーイ）、学習の社会化を重視する教育論は自主的学習の展開において協同的な人間関係の深化を教育目的の一つとしてとらえる。一般に協同的な人間関係を顧みない伝統的な一斉学習には大きく欠落するものがあった。「それは学習の場における社会共同という関係を全く考慮に入れていないことである。学習者相互の間に共同がないばかりか排他的な競争さえもあらわれる。これは学習および学習指導が、いわゆる能率的であろうとすればするほど顕著になってくる¹⁸⁾」ものである。

したがって協同的な人間関係の深化を志向する学習にあっては、まさに学習集団そのものにとらえ方が中枢的なかなめとなる。この場合の学習集団は「ときには存在するが他の時にはなくなるというようなものではない。（略）いついかなる時でも学習指導の目指すべき目標そのものなのである。という意味はわれわれの学習指導は個人としての子どもの学習だけを目指すのではなく、皆の子どもの、共同的な関係における学習、すなわち、仲間と相共にたずさえて進む学習でなければならぬということである。自分だけがよい点をとればよいとする態度や、少数のものだけを活動させて、他のものを放置しているような指導方式を排除して、皆のものが全員もれなく仲間と共に進むという態度でもって学習をなすのでなければならぬという意味が含まれている¹⁹⁾」ことを十分認識する必要がある。

自己の、みんなの力で環境を開発していこう、創造していこうとすることを意図した「学習活動」についての基本的観点を述べてきたが、この学習活動を通じて子どもの心性は一方に人間覚醒としての「自己変革」がはかられ、他方に人間尊重としての「相互連帯」へと態度化されることが望ましい。

このことはいってみれば学習がもたらす発展の側面として捉えるということにもなろう。さらにこの「学習活動」が目指すところの（総合的所産たる）「目標」は、個々の子どもの「心身の発達に即した自立志向」であるが、この目標は、謙虚に（自己を）見つめ律することのできる「自律的存在」としての自己、また、集団内における「不可欠的存在」としての自己認識

を両面に形成しながら高められるところにその要諦があるといえよう。

(3) 新学習指導要領の検討（指導要領解説資料も含めて）

今回の指導要領の改訂は昭和22(1947)年以来4回目の全面改訂である。その契機となった文相の教育課程審議会に対する諮問の内容は表2にみるとおりである。これを受けて同審議会は

表2 文部大臣の教育課程審議会に対する諮問

諮 問	
教育課程審議会	
次の事項について諮問します。	
小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善について	
昭和48年11月21日	文部大臣 奥 野 誠 亮
(検討の観点)	
児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、国家及び社会の形成者として心身ともに健全な国民の資質を養うため、小学校、中学校及び高等学校を通じて、教育上の諸問題を検討し、教育課程の改善について審議する。この際、主として次の事項について検討する。	
(1) 高等学校教育の普及に伴う教育内容の在り方について	
(2) 小学校、中学校及び高等学校を通じた調和と統一のある教育内容の在り方について	
(3) 児童生徒の学習負担の適正化を図り、基本的事項の指導を徹底するための教育内容の在り方について	
なお、審議に当っては、教科書や指導方法等との関連の外、今後の社会教育・家庭教育の在り方その他社会情勢の変化、例えば週休二日制の普及等との関連にも留意すること。	

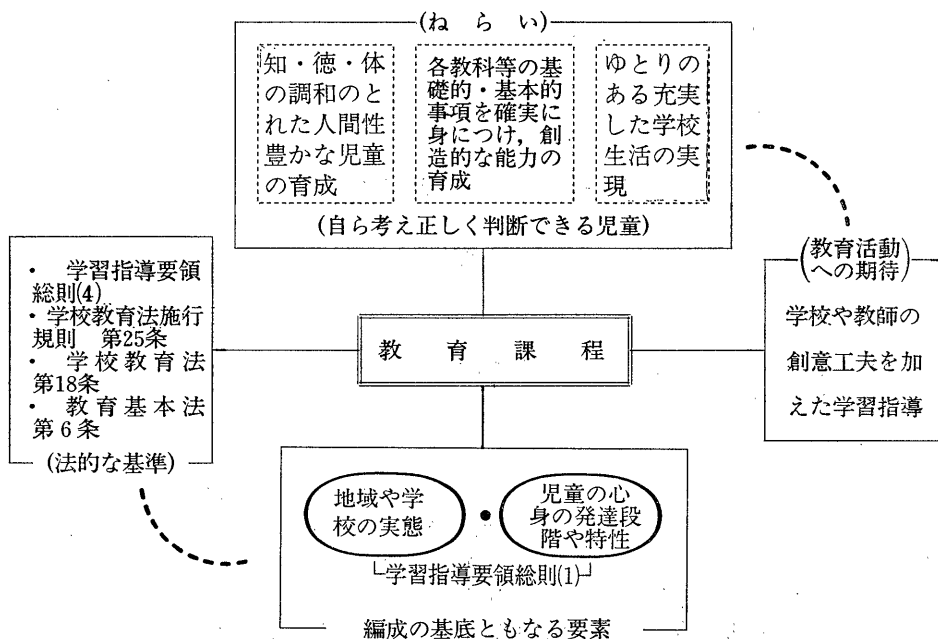
「自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成」を眼目に以下の3点を強調し答申の骨子とした。

- ① 人間性豊かな児童生徒を育てること。
- ② ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること。
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること。

ここで教育課程は児童の人間として調和のとれた育成をめざして「地域や学校の実態」および「児童の心身の発達段階や特性」を考慮して編成しなければならないとし、ねらいを達成するために教育現場の創造的な教育活動に期待するとしながらも、原則的には法的な基準による拘束力を基本的問題としてもっていることを知らなければならない(図3)。

指導要領のもつこの基準性による拘束については世論の一部に基準性をぐんと弱めるべきだとする声があるのも理論的な至当性をもっている。それは、基準性が逆に知育偏重に傾斜して多くの子どもを落ちこぼし受験体制のあおりは教育産業をはびこらせただけでなく教育の地域格差を生み、学校や教師の主体性や専門的機能が問われる結果を招来した。これは、学校がもっと権威をもち、教師の質も教育の効果も高まるような条件整備(教師の研修保障や施設設備

図3 指導要領による教育課程の骨格



※ 「小学校指導書 教育課程一般編」(昭和53年10月、文部省)より作成

の充実、学級編成基準の改善等)も確立し、自主的に教育課程を編成して、その中に創意・工夫を十分盛り込んで欲しいと期待することのあらわれなのである。ただ今回の改訂で注目されるのは、授業時数減によって生じる時間(「ゆとりの時間」,「学校裁量の時間」)は学校単位で自由に運営してもよいことになった点である。しかもこの時間の運営についての法的規制は全くない。

一にも二にもゆとりのある充実した学校生活の実現のためにあらゆる創意工夫が期待されることになり、終局的には学校や教師の良識がこの時間の運営に大きな比重を占めるということになるのだが、本質的な疑義がないとはいえない(後述)。

この指導要領について福祉教育という観点からの問題点を概観してみよう。

- ① 「地域や学校の実態²⁰⁾」を教育課程の基礎におく考え方は理解できるのだが、いったいどのようにして具体的に教育課程にかかわらせようとするのかははっきりしない。例えば子どもの生活現実やニード、地域社会の教育要求の把握手続きへの示唆に欠けていたり、学校の実態がとかく抽象概念としてばかりされ具体的な範ちゆうが明らかでないし、さらに巨視的な立場から、地域が正常な教育的関心をもつような学校の指導啓発性については全くふれるところがない。
- ② 社会科における科学的・社会的認識啓培へのアプローチが稀薄で、形式的にみても例えば各学年の「内容」に「……を考える」とする表現は極めて少なくなっている。「福祉」の表現も

極減しその質的内容も限定されている。

社会認識啓培のうえで学習の必然でもあり発展ともいえるところの具体的な社会体験についても「児童を現実の社会生活に触れさせ、かれらがそのなまなましい経験をもとにし、それを整理し組織して、有効な経験にまでまとめあげるというのでなくてはなりません。(略)したがって社会科の学習は、まず、児童が家庭・学校・地域社会で行っている社会生活の経験から出発し、また常にそれを素材として進行していくのでなければなりません。さらにまた、必要に応じて、児童が教室から出て、社会の人々の実際の活動を見たり、さまざまな施設を見学したり、それらの実際のありさまについて調査したり、実際に仕事にたずさわっている人に面接して話を聞いたりするという活動が、特に意図的に行われなくてはなりません²¹⁾。」とする学習の考え方、初期社会科の実践志向性とその系統はすっかり影をひそめてしまっている。

- ③ 「学校生活にゆとりと充実」をキャッチフレーズに新指導要領が新たに打ち出した「ゆとりの時間」は法的拘束性をもたないがそれだけに学校や教師の創意工夫が必要とされるわけで、教科・道徳・特活の指導の大綱が基準という枠組みの中にはめこまれている以上実際の運用には多くの問題点が潜在していると思われるのである。

奉仕活動など社会参加の学習にしても「地域社会における行事(略)に参加したり害虫駆除の手伝いをして、人々の生産活動を助けることなど、時と所によっていろいろな活動が考えられます。このような活動によって、児童は、地域社会の人々の活動を、身をもって理解したり、地域社会の生活改善に対する関心を深めたりする結果、地域社会の一員としての自覚をもつようになります。したがってこの活動は社会科の学習の生きた機会だと言わなくてはなりません²²⁾。」といった、初期社会科がその実践志向性(前出)と相俟って意図した社会科学習における一環としての奉仕活動がもくろまれていたことに思いを新たにしたいものである。

なお、一つのことがらを追求する、主体性の確立、情緒安定等のためのゆとりとする考え方があるようだが果して短時間でそのようなねらいがかなえられるものだろうか疑義をもたないわけにはいかない。また、予想される活動例に教育相談をあげているがこれこそ他と比べて異質のものであり根本的にこの時間の本旨から著しくはずれるものであることを指摘しておきたい。

※ 本稿は一部、昭和53(1978)・54年(1979年)の日本社会福祉学会において発表した。また、「義務教育課程における福祉教育」は昭和46年(1971年)3月、仏教大学研究紀要第55号に発表したもので、本稿はそれをうけて〔2〕とした。

〔註〕

- 1) 村上尚三郎「義務教育課程における福祉教育」(1971年3月仏教大学研究紀要第55号 p. 312)
- 2) 全国青年教師連絡協議会編「教師の社会科学」—1958年・東洋館出版社— p. 203

- 3) 同上書 p. 同
- 4) ジョン, デュウーイ著, 帆足理一郎訳「民主主義と教育」—1954年・春秋社— p. 208・209
- 5) 同上書 p. 46
- 6) 同上書 p. 391
- 7) ジョン, デュウーイ著, 植田清次訳「思考の方法」—1955年・春秋社— p. 280
- 8) 同上書 p. 280・281
- 9) ジョン, デュウーイ著, 帆足理一郎訳「前掲書」p. 119
- 10) ジョン, デュウーイ著, 宮原誠一訳「学校と社会」—1954年・春秋社— p. 23・24
- 11) ジョン, デュウーイ著, 帆足理一郎訳「前掲書」p. 150
- 12) 村上尚三郎「過年児障害者の教育要求運動から学ぶもの—問いなおさなければならないものは何か—」
(1976年10月, 社会福祉学, 第17号 p. 72)
- 13) 同上書 p. 81~83
- 14) ジョン, デュウーイ著, 帆足理一郎訳「前掲書」p. 213
- 15) 高旗正人著「自主協同学習論」—1978年・明治図書— p. 115
- 16) ジョン, デュウーイ著, 帆足理一郎訳「前掲書」p. 176
- 17) 同上書 p. 170
- 18) 末吉悌次著「現代の学習形態」—1965年・明治図書— p. 35・36
- 19) 同上書 p. 45
- 20) 小学校学習指導要領第1章総則1に「学校においては, 法令及びこの章以下に示すところに従い, 児童の人間として調和のとれた育成を目指し, 地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階と特性を十分考慮して, 適切な教育課程を編成するものとする。」とあり他の箇所にはみられない。
- 21) 文部省「小学校社会科学習指導法」1950年・中等学校教科書KK, p. 140・141
- 22) 同上書 p. 150